

19世紀イギリスのリベラル・エデュケーション論争 — 産業社会におけるその存在意義をめぐって —

宮 腰 英 一

<目 次>

- I 課題の設定
- II 19世紀のリベラル・エデュケーション — 社会的地位の象徴としての古典語
- III J. H. ニューマンのリベラル・エデュケーション論 — 内在的価値の尊重
- IV J. S. ミルのリベラル・エデュケーション論 — 内在的価値と外在的効果の止揚
- V H. セジウィックのリベラル・エデュケーション論 — 古典語の首位性の批判
- VI T. H. ハックスレイのリベラル・エデュケーション論 — 功利主義的な枠組み
- VII M. アーノルドの教養 (culture) 論 — 完全性の追求
- VIII むすびにかえて

I. 課題の設定

19世紀中期、世界の工業・金融・貿易の中心として産業・経済の「繁栄の時代」を謳歌したイギリスにおいて、古典人文学を中心としたリベラル・エデュケーション⁽¹⁾は退潮するどころか、むしろ再評価され、その優位性を獲得し文法学校に定着すると共にオックスフォード大学を中心に古典研究ブームを生んだ。変動する時代の流れとは逆説的に、文法学校で伝統的な西歐的教養の根幹である古典人文学が重視されたのは何故か、この理由を説明することが本稿の課題である。

「急速な変化の時代」にはリベラル・エデュケーションは、時代の進行に対し自己同一性 (identity) を喪失しがちである。その地位が専門教育や職業教育の要請から、とりわけ科学技術教育や実際の教育から常にそれらのプレッシャーのもとにおかれているからであろう。またそれ以上にリベラル・エデュケーションは、そもそも直接的な実用性を離れていることからして、性格上、不明瞭で論争の多い観念であり、その知識が現実世界や職業世界の知識以上に諸目的に叶い、人間の活動にとって有意義でかつ価値あるものとして過大に評価されない限り、積極的に認知されないからである。事実この時期リベラル・エデュケーションは自己同一性喪失の危機的状況にあった。こうした困難な時代状況にあり、かつ批判に曝されながらも、なおもリベラル・エデュケーションが再評価され、蘇生した要因は何であったのだろうか。

リベラル・エデュケーションをめぐる論争は、単にアカデミックなレベルにとどまることなく、大学に続く下位の教育機関の教育課程と社会的な地位を決定づけるのに事実上大きな影響を与えた。とりわけ中等教育組織化の過程では、古典語 (ギリシア語、ラテン語) が重視され、それは中等教育カリキュラムにおいて特権的に首位性を保障されていたのみならず、その教授の有無は中等学校そのものの社会的地位を決定づけ、生徒の出身階層を明確に反映することとなった。古典語の教育

を受けることが、社会の階層形成において、その文化、思想、教育に関わるイデオロギー的階層の土台を築く上で、その帰属する階層の子弟にとっての必須条件とされたのである。

かくして1860年代に中等教育の統一的制度形成を構想した学校調査会(Schools Inquiry Commission, 1868)は、古典語の教授の有無と父親の職業に基づいた生徒の出身階層とを指標に中等学校を三分類するよう勧告した。すなわち、学校調査会は、現存する社会階層(social hierarchy)を所与の前提に、それを学問的階層(academic hierarchy)へと置換し、この両者が対応する効率的な複線型教育制度を編成しようと試みたのである。この様にリベラル・エデュケーションをめぐる論争は、社会階層的イデオロギーを内包したそれであり、古典人文学の教養、知識を身につけることが「体制化された教養」(established culture)を共有することであると見る伝統的なジェントルマン理念を、産業社会における公教育政策へと転嫁するのを正当化する論争として意味を持った。

本論では、産業化社会の進展する中で、リベラル・エデュケーションが自己同一性喪失の危機的状況にさらされていたイギリスにおいて、その存在意義を批判的に吟味し、そして再生へと導いた5人の論者の⁽²⁾リベラル・エデュケーション論を事例にとりあげ、彼らは①リベラル・エデュケーションの内在的価値(本来的に備えている価値)を如何に評価したか、②その外在的効果(力としての有用性)を如何に期待したか、③さらにその個有の内容(カリキュラムと陶冶的意義)についてどのように考えていたか、を視点に据えて分析する。5人の論者とその主な関連文献を以下に掲げておく。

1. John Henry Newman (1801 - 90) : The Idea of a University, Knowledge Its Own End (1852) ダブリンのカトリック大学長就任後の講演の1つ
2. John Stuart Mill (1806 - 73) : Inaugural Address delivered to the University of St. Andrews (1867. 2. 1.) セント・アンドリュース大学の名誉総長就任演説
3. Henry Sidgwick (1835 - 1900) : The Theory of Classical Education (1867); Essays on a Liberal Education (ed. Rev. F. W. Farrar) 古典語教育批判を行った論文集
4. Thomas Henry Huxley (1825 - 95) : A Liberal Education, And Where to Find It (1868) 南ロンドン労働者大学長としての開校式の演説
5. Matthew Arnold (1822 - 88) : Culture and Anarchy (1869) 社会評論集

II. 19世紀のリベラル・エデュケーション - 社会的地位の象徴としての古典語

(1) 古典語教育のイデオロギー

リベラル・エデュケーションはルネッサンス様式をそなえ、古典人文学を内容としたパブリック・スクール、文法学校、オックス・ブリッジの教育であると一般に見なされていた。19世紀初期、功利主義者(例えば『エディンバラ評論』Edinburgh Review)や専門職業の側か

ら、その教育内容や教授方法が批判されたが、その理念や歴史の吟味・批判が本格的になされるのは19世紀中期以降である。それは、1850 - 60年代の時期オックス・ブリッジ、パブリック・スクール、文法学校全体の教育内容、管理機関等に対し、国家による実態調査が開始され改善勧告がなされたことに代表される。

19世紀の古典語教育は教育的、社会的にいかなる意味を持っていたのか。その問題を古典語教育そのものを巡る論争とそれを政治、行政、文化、社会の変化の文脈に位置づけて論じた社会学者ストレイ (C. Stray) は、19世紀の古典語教育のパラダイムが二つの別個のイデオロギーと関連づけられるとした。それは、①高位の教養 (high culture) と②精神的・倫理的な訓練 (mental and moral discipline) の二者であり、古典語そのものが、両者のイデオロギー間の根本的な緊張状態を内包していた。それはギリシア語とラテン語のそれぞれに関係していた。⁽⁴⁾

(2) 訓練としてのラテン語

ラテン語は18世紀の政治家の発言において盛んに引用されていた。ラテン語を国際語として使用した最後の文書は、ユトレヒト条約 (1713) であり、18世紀には既にラテン語で学校文法 (school grammars) を書いたり、古典文学のテキストに注釈をつける習慣は次第に消えつつあった。⁽⁵⁾ ラテン語は日常言語として使用されていなかったが、実用から離れた「訓練」の材料としての意味を強めた。即ち、それは知識とは異なる価値を有するものであり、知性のたんなる中身にかわる卓越した手段であり、精神的諸力を強化、訓練するものであった。19世紀イングランドでは、「精神的訓練はラテン語の文法により、また倫理的陶冶は古代ローマの文学により与えられる」と考えられ、ラテン語教育はジェントルマン階層 (貴族、ジェントリーおよび彼らの血縁者、各種の高度専門職階級) を糾合し、彼らの間で共有される思想、情緒、生活習慣を創り出すための基礎をなしていた。

一般に文法学校での古典語教育の位置づけは、学問的な正確さよりも教育可能性 (pedagogic possibility) を重視するものであった。従ってその訓練の方法としては、具体的には「格変化の詰め込み」 (gerund grinding) と反復練習 (repetition) であった。⁽⁶⁾ 平均的に、ラテン語は8 - 9歳から、ギリシア語は12歳頃から準備学校 (preparatory school) で開始された。一方、オックス・ブリッジにおいても優等学位取得のために古典語は首位を占めた。このように、教育階梯全体において、古典語は君臨し、なかでもラテン語教育は、高位の教養を身につけるための、イニシエーション的な訓練の意味を持ったのである。

(3) 高位の教養としてのギリシア語

ラテン語が訓練の側面が強いのにに対し、ギリシア語は高位の教養の側面が強い。ラテン語の「詰め込み」 (grind) に対しギリシア語は韻文 (verse) 作成が重視された。パブリック・スクールの人文古典の教養は高度専門職 (医師、聖職者、法律家、学者) にとって、オックス・ブリッジへの入学試験や奨学金獲得のための準備教育として必須の条件であった。同様に、国内

文官(Home Civil Service)、インド文官(Indian Civil Service)、王立士官学校(Royal Military Academy)の各登用試験では、ギリシア語の成績が優れている学生は特権的待遇を受けた。⁽⁷⁾

18世紀末から19世紀の初めにかけてのドイツ・ロマン主義運動の影響を受けて、イギリスでもこの時期空前のギリシア・ブームが起こり、パブリック・スクールを中心にギリシア語教育が復活した。⁽⁸⁾ オックス・ブリッジでは、特に韻文作成に与えられる優等賞金や勲章が大学人にとって最高の名譽のしるしであった。

2つの古典語、即ちラテン語とギリシア語の意味内容の違いについて、1904年に創設された「古典語協会」(Classical Association.)のメンバーの1人であるマッケイル(J. W. Mackail)は次のように説明している。「古代ローマは人生の構造的・保守的側面を表しているが、ギリシアは分析を解消する影響力と純粋な知性の創造力を表している。ギリシアへの回帰は自然に戻ることであり、ローマへの回帰はなされるにおよばない。なぜなら、我々はそのことを放棄したことがなかったからである。ローマについては我々は良く知っている。対照的にギリシアは、我々がその名前をほとんど耳にしないので、何物か少しも知らない。……ローマは我々に人間の行為の実際的な基準を示してくれたが、ギリシアは我々の目の前に揺らめいたり、きらめいたりしながら、超人間的知性の非現実的な理想を打ち立てている。⁽⁹⁾」

ヴィクトリア人にとって、ラテン語は確実で秩序を表わすものであった。それを習得することは高位の教養を獲得するための必要条件と考えられた。ラテン語文法は確かな知識の範例となった。しかも、教養は階級のあかしでもあり、それがさらに要求された。即ちギリシア語は人間の精神の優美さ、洗練さ、完全性を象徴していた。かくてギリシア語は上流階級の、ラテン語は商業階級の、それぞれ教養とされた。特に後者は、高度専門職の要求とは異なり社会的威信(social cachet)のためにそれを必要とした。⁽¹⁰⁾

このように古典語は産業革命とその後の階級社会の再構成に大きく関わった。産業革命が離陸して後の第一世代(1830-70年頃)において、旧貴族層のエリートと新興の中流階級上層が融合し、一つの社会的エリート層が形成される過程で、パブリック・スクールの教育ととりわけその古典語教育が意味を持ったのである。古典語教育を行う第一級文法学校やパブリック・スクールは彼らと貴族階級を共存させ、融合させ、共通の生活・文化基盤を築いて行くうえで中心的な役割を担った。⁽¹¹⁾ この時期、学問的階層が、世代から世代へと子弟の社会的地位を維持、向上していこうとする社会集団にとって、その必須の媒介物となったのである。それゆえ、社会的階層が学問的階層へと置換され、学校教育そのものが社会的階層の再生産機能を担うことになり、その重要性が認識されることとなった。わけでも、古典語を学び、古典人文学の教養、知識を身につけることは、「体制化された教養」を共有することであり、ジェントルマン階層にとって不可欠(sine qua non)の学問的素養であった。

(4) 1860年代の古典語をめぐる論争

1860年代に、ダーウィニズムの影響、M. アーノルドの『教養と無秩序』の出版とハックスレイとの科学と人文学の相対的価値をめぐる論争、H. スペンサーの『如何なる知識がもっとも価値があるか』などが古典語批判を惹起し、古典語と科学の優劣論争に火をつけた。これは決着をみななかったが、その後、両者の「妥協、公正な扱い、価値観の相違の認知」などの点から均衡を保つ方向が一般に見いだされた。また、この論争が1教科としての古典語教育に与えた効果は、「古典語教育の科学的な見直し」というパラドキシカルなそれであった。⁽¹²⁾

ここに古典学パラダイムと近代諸科学パラダイムとの間に緊張状態があったことを想起させる。後者は、とりわけ科学、技術、近代語、商業科目など、比較的功利性と実際性のイデオロギーと関連している。こうした緊張関係は、同時に、社会階級に対応したカリキュラムの分化（differentiation）の問題や中等教育そのもののカテゴリーの問題—すなわち、初等教育や技術教育に対立するものとして—とも緊密に関わっていたのである。

しかし、この時期の古典語教育をめぐる論争は、むしろ産業化社会の進展するなかでリベラル・エデュケーションの存在意義を再評価し、自己同一性の喪失の危機状況にあたりリベラル・エデュケーションを近代諸科学を包摂する形で再生へと導くこととなった。それは、同時に、高等および中等教育政策においても、古典語教育は基本的に首位性を支持され、反映される契機となったのである。次に、この課題に答えた五人の論者のリベラル・エデュケーション論を検討して行く。

Ⅲ. ニューマンのリベラル・エデュケーション論 — 内在的価値の尊重

(1) リベラル・エデュケーションの効用

ニューマンのリベラル・エデュケーション⁽¹³⁾の擁護論は、その価値を古代ギリシア・ローマ的な歴史観念から演繹され、展開されている。即ち、彼はリベラル・エデュケーション「それ自体の目的」が価値を有するのであり、その有益な社会的効果は副産物に過ぎないと見る。その個有の内容は普遍的で哲学的知識で構成される有機的、組織的な真理の体系である。それ故、彼はその知識の外的な効果や関連性を重視する功利主義的な立場には与しないし、また「力」としての知識やあるいは神学への利用を否定する。すなわち、「『知識』というものはそれ自体の目的たりうる。人間の精神は、いかなる種類の知識であるといえども、それが真の知識である限りそれ自体の報いとなるように作られている」⁽¹⁴⁾のであり、「『リベラル・エデュケーション』それ自体は、単なる知性の涵養にすぎず、その目的は知的卓越以上のものでも以下のものでもない」⁽¹⁵⁾のである。

ここでいう「リベラル」は「奴隸的な」servile（＝肉体労働、機械的な仕事で精神が関与せず）という語の反対であり、更にまた「リベラル・エデュケーション」は商業教育ないし職業教育とは異なるものである。つまり「リベラルな知識」とは、部分的、偏狭的なそれではなく、「あらゆる部門における真理や科学相互間の関係、またその相対的位置、そして、個別的

(3) 「リベラルな知識」の役割

このような知識を受けける大学の教育は、究極において精神性への作用・人格の形成と結び付くのであり、キリスト教徒やカトリック信徒ではなく「ジェントルマン」を育成するのである。「『知識』と『徳』は別である。……『哲学』は、いかに啓発され深淵であろうとも、激情を抑制したり、何かをさせる動機を与えたりとか、生気を与える原理となることはない。『リベラル・エデュケーション』は『キリスト教徒』でも『カトリック信者』でもなくジェントルマンを育てるのである。⁽²⁴⁾」ジェントルマンとは、「洗練された知性」とよんでいる人物、精神の哲学的習性を身につけた人物を意味する。ジェントルマンは、知的な営みに内在している美や価値を評価する力を有し、知識を知識自身のために愛好し、知識のさまざまな分野に関する総合的で均衡のとれた見解をもちうる者である。彼は常に真理のみを追求し、美を愛し、善の理想に従って自己の生活を改良することを志している者であり、その最もすぐれた特性は、理性を正しく使う能力を有していることである。

こうした幅広い知識、すなわち適切な広がりやバランス、更に諸要素の相互関係に対する「洞察」は人間の全精神力をただ一つの特異な観点に集中する限り不可能である。「知性を、なにかある特殊な、或は偶発的な目的に、つまり特殊な職業とか専門に、あるいは個別な研究や学問へと形成したり、またそのために犠牲にしたりすることなく、知性自身のために、また知性本来の対象を知覚するために、そしてまたそれ独自の最高の教養のために鍛錬すると言う修業の過程が、リベラル・エデュケーションと呼ばれるのである。⁽²⁵⁾」大学の実際目的はこうした知識を受け、社会に善を広める良き構成員を訓練することにある。

このようにニューマンはリベラル・エデュケーションの「本来的に備わった価値」(intrinsic value)を最も純粋に主張した一人であった。リベラルな知識は真理の体系であり、卓越した知性の普遍的価値を表わすものであった。そして、彼にとって伝統的な古典文学のカリキュラムに代わり、一般的な哲学的知識はその内容を構成する諸科学の王として君臨するものなのである。

IV. ミルのリベラル・エデュケーション論 — 内在的価値と外在的効果の止揚

(1) リベラル・エデュケーションの価値と意義

ニューマン同様ミルもリベラル・エデュケーション⁽²⁶⁾の一般的知識を支持し、それを内在的価値と外在的効果の両面から捉えているが、二人の論証の方法や再評価の仕方は異なっている。ミルの特徴は、リベラル・エデュケーションの社会的価値（とりわけ、その功利的な価値）を強調し、その知識に善（good）と力（power）の両面を認め、内在的価値と外在的効果の両者を統合的に捉えている点にある。

一般的知識（general knowledge）の教授は大学に課せられた任務であり、その目的は専門職業につく者を養成するのではなく、「有能で教養ある人間を育成すること」にある。ミル

は次の様に言う。「大学は職業教育（professional education）の場ではない。大学は、生計を得るためのある特定の手段に人々を適応させるのに必要となる知識を教えることを目的とはしていない。熟練した法律家、医師、または技術者を養成することではなく、有能で教養ある人間を養成することにある」⁽²⁷⁾。

専門職の養成は一般教育の後、法律学校、医学校、技術・工芸学校でおこなえばよい。これらの事は各世代が次の世代に伝えるべき義務を負っているもの、つまり文明や価値が本質的にそれに依存しているものではないからである。しかもこれらの専門技術は、その教えられた方法によってではなく、彼らに如何なる種類の精神が吹き込まれたか、言いかえれば一般の教育制度が彼らに如何なる種類の知性や良心を植え付けたかによってその利用の仕方が決まるからである。「人間は、法律家、医師、商人、製造業者である以前に、何よりも人間なのである。そして、彼らを有能で賢明な人間に育て上げれば、後で彼ら自身の力で有能でしかも賢明な法律家や医師になるであろう。」⁽²⁸⁾それゆえ、大学は専門的知識そのものではなく、その利用法を導き、専門分野の技術的知識を照らす一般教養の光明（light of general culture）をもたらすことにある。専門職業に就いた人が物事の原理を追求し、把握できる哲学的な知識、更にはそうした知的訓練や思考習慣の形成を一般教育（general education、ミルはリベラル・エデュケーションと同義的に使用している）は与えるのである。ミルにとってこのような一般教育は、専門教育・専門職業を有効に達成する能力を培う上で不可欠の教養であった。かくて、ミルは一般教育によって養われた諸能力が専門教育へと転移することを期待した。その意味で形式陶冶の立場を支持するものであり、ニューマンがリベラル・エデュケーションの知識そのものの価値を強調しているのに対し、ミルはその知識を専門教育への入口に位置付けているのである。

一般教育は、既に学んできた事について包括的で関連づけられた見方を教えるのであるが、その最終段階においては、「諸科学の体系化（Methodes of the sciences）、即ち人間の知性が既知のものから未知のものへと進むその仕方についての哲学研究が含まれる」⁽²⁹⁾のである。人間精神が自然を探究するために有する諸能力の観念を一般法則に還元すること、つまり、世界に実在する諸事実を発見する方法とその発見の真偽を検証し判定しうる基準とを学ぶことが、リベラル・エデュケーションの極致である。

(2) 一般教育のカリキュラム

ミルの一般教育カリキュラムの構成原理は、第一に知識の様々の概念を統合的に把握すること、第二に理論と実践のバランスを考慮することにある。

人間の知らなければならない事柄は世代が代わるごとに増加しており、ある一分野を詳細にかつ正確に知ろうとして他の学問や研究全てを排除するならば、それ以外については全く無知で偏見に満ちた視野の狭い人間になってしまう。それゆえ「人間の獲得しうる最高の知性は、単に一つの事柄のみを知るということではなく、一つの事柄あるいは数種の事柄についての詳

細な知識を多種の事柄についての一般的知識と結合させることである。⁽³⁰⁾この一般的知識は表面的ではなく、人間が関心を抱くあらゆる課題の肝心な点を真に認識するための「主要な真理」(leading truths)を含意している。広範囲にわたる様々な課題の一般的知識を持つことと、一つの課題を研究して完全な知識を持つこと、この両者が相俟って啓発された人々、教養ある知識人が生まれるのである。

こうした学問の諸原理が広く人々に普及し浸透すれば、そのことは実生活の重大関心事に関して、世論を導き、向上させる能力を持つ精神を形成するのである。それゆえ、人々が一般的知識を持つことは、単に職業に役立つばかりでなく、政治や市民社会において、人間の利害に深く関わるあらゆる問題に対応して行くのに役立つのである。従って、一般的知識の習得は、最終的に社会的、実際の場面で完成されることになる。

それゆえ一般教育のカリキュラムは、部分的知識の体系化、一般的知識の教授、表面的でなく主要な真理の習得を意図する内容によって構成されることになる。ミルは一般教育が、古典教育か科学教育かの二者択一で論じられることを無意味とし、むしろ両者のそれぞれの陶冶価値を高く評価している。しかし彼は実践的な力を持たない知識(=知識の持つ問題解決力の欠如)は無益であり、有用な分野の一般的知識が教育課程に必要であるとする。例えば、大学の教育課程で、現代語を必修とする必要はない。「生きた言語」は、実際生活のなかで学んだ方が遥かに効果的に習得できるからである。むしろ大学では現代語の基礎となる古典語(特にラテン語)を学ぶことで、将来の現代語の習得を容易にする。また、歴史、地理も独力で学ぶうるゆえに同様に不必要とした。

彼は古典文学の価値を、古代言語の意義、原典の価値、文法構造の知的訓練の意義、古代文学の教育的価値の点から擁護している。「通常の教育課程において、認めても差し支えないと思われる唯一の語学と文学は、ギリシア語とラテン語と、各々の文学である。そしてこれらの学科については、現在それらが教育課程に占める地位を、そのまま維持させたほうがよい。⁽³¹⁾」言語教育は、日常、無批判的に何気なく、最もらしく使用している言語を、正確に翻訳する訓練と意味を探り出す訓練を通して矯正し反省させることに意義がある。更に文化と文明を持つ他の国民の言語と文学を知るとは次の理由から有意義である。「進歩とは、我々の持つ意見を事実との一致により近づけることである。我々が自分自身の意見に色付けされた眼鏡を通してのみ事実を見ている限り、我々はいつになっても進歩することはないであろう。しかしながら、我々は先入観から決して脱却できないのである。そこで、敢えて他の国民の色の違った眼鏡をしばしばかけてみる以外に、この先入観の影響を除去する方法は全くない様に思える。そしてその際、他の国民の眼鏡の色が我々のものと全く異なっていれば、それが最良である。⁽³²⁾」わけでも、ギリシア語、ラテン語は、その規則的かつ複雑な構造ゆえに、知性の訓練にとって最高に価値ある言語であるし、またそれ以上にそれらの文学は、当時の簡素な生活様式ゆえに人間の本性と行為とに対する鋭い洞察を著述の形式で残したものであり、生活の知恵と呼ぶう

る豊かな経験的知識の蓄積でもある。それゆえ「ギリシア・ローマ文学は全く他の追従を許さない⁽³³⁾」のである。

古典語に対しミルは、その本来的な価値と訓練的特性の面から卓越性を主張したが、科学に対しては、その訓練的特性と有用性から支持を与えている。科学の「絶対的必要性」の論拠は、真理を探究する人間の知性の働きを最も良く訓練し、鍛錬するからである。科学は様々な現象が一定の法則に従って生起している世界において、我々が真理に到達する方法と真理を検証する方法とを教えてくれる。つまり真理を発見する道筋である、観察（observation）と推論（reasoning）の仕方を学ぶ最善の方法を、過去においてそれが真理の発見に成功してきた事例を最も豊に蓄積してきた自然科学の領域が与えてくれるのである。「我々の活動力の全てが、世界の諸法則の知識を持っているかどうか、言い換えれば、我々がそれらを用いて働き、それらのなかで働き、それらに働きかけるその種の事物の性質について知っているかどうかにかかっている。⁽³⁴⁾」「宇宙についての最も重要で、しかも誰でもが関心を抱く事実に関する知識を我々に与え、我々を取り囲むこの世界が我々にとって理解できない故に全く面白くない、いわば一冊の封印された書物にしないことは、確かに教育の重要な役割である。⁽³⁵⁾」ミルにとって、真理を発見し、それを判別することは、政治、宗教、職業あらゆる日常生活の場面に必要なものであり、その能力を養うのに自然科学が最も完成された思考形式であった。これには主に、数学、実験科学、論理学、生理学、心理学が含まれる。特に数学は、推論を媒介として真理に到達する道を、つまり実在するものが単なる精神活動によって把握される事実を教えてくれるのであり、化学や実験物理学は、最も正確な形式の観察、即ち実験による真理の獲得方法を教えてくれるのである。

また、社会科学の必要性も説いている。特に倫理学、政治学、経済学、法律学、歴史学、国際法が、次第に重要になりつつある。これらは、それ自身で社会問題に完璧な解答を与えるわけではないが、個人や社会生活の問題解決の前提となる基礎知識や情報を提供するので、これらの分野の知識を修めることによって、「我々は自己の責務と一生の仕事が一体何であるかを知ったこと、或は知る術を得たことになる。⁽³⁶⁾」

しかし、道德教育と宗教教育は大学の管轄外におかれている。勿論、それらの知識を与えることは必要だが、むしろ、大学全体にみなぎる気風そのものが道德的、宗教的影響を学生に及ぼすのである。ミルは「知識と知的能力の訓練」および「良心と道德的能力」の教養の2大構成要素に加え、第3の分野として「美」の分野、すなわち「詩と芸術の体験を通じて得られるもので、感情の陶冶、美的なものの育成と言いうる教養⁽³⁷⁾」を提唱している。「詩には、魂を昂揚すると同様に魂を平静にし、昂揚した感情のみならず、穏やかな感情も涵養する偉大な力がある。詩は我々の本性の非利己的な側面に訴え、我々が属している組織全体の幸、不幸を直ちに自分自身の喜び、悲しみとするそういう人生の一場面、場面を、また、直接、行為を導くものではないが、我々に真剣に人生を考えさせ、そして我々の前に義務としておかれている

もの全てを引受させる素地を与える厳肅な、いわば瞑想的な感情を、我々の胸底深く刻み込むのである。⁽³⁸⁾また、芸術は、完全性それ自体に目的があり、その修養の過程に接して初めて得られる「理想美」を永遠の目標としている。我々はこの観念を通して、我々自身の行為と性格の不完全さに甘んじることなく、我々自身の人格形成と日常生活を理想に近づけるように教育されるのである。

(3) 知識と実践

しかし、リベラルな知識を習得するだけで、教育の任務が終わるわけではない。「さらに、知ったことを自ら進んで、かつ確固たる意志をもって実行に移すことが残されている」⁽³⁹⁾のである。明確に把握したことや明敏に会得したことを実行に移したいとの欲求を誰しもが抱いている。このようにミルは知識の実際の場面での適用、とりわけその問題解決的な力を楽観的に期待し、思考と行動の一体化を図ろうとした。「人生の選択の誤りから悲の道に足を踏み入れるにまだ至っていない普通の若者達を見ていると、彼らは善いこと、正しいこと、かつ全ての人の利益となることを望んでいることがわかる。」⁽⁴⁰⁾

こうしてミルは、力としての知識への信頼と人間の性善への信頼とを調和させることによって、個人の持つリベラル・エデュケーションの知識と社会の進歩との間にある隔たりを埋め合わせようとしたのである。この両者をつなぐ機関が大学であり、それは「人類に知的恩恵を施す」偉大な人物、即ちリベラル・エデュケーションによって養われた優れた能力と向上心を持って国民を導き、徳・知・社会福祉の点で偉大な貢献をなす人物を育成することを任務とするのである。ミルの所論を評してR. ホワイトは、「ミルは、ギリシアの哲学王、ローマの雄弁家、ルネサンスの宮廷人、イギリスのジェントルマン、これら公共精神を備えたエリート（public-spirited Egghead）の後継者を発見することによってリベラル・エデュケーションの社会的事例を発掘した。」⁽⁴¹⁾と述べている。

このようにミルはリベラル・エデュケーションが個人同様社会にも恩恵を与えると確信し、職業や専門的な意味においてではなく、より高尚な関心事や善を行う「力」として精神を陶冶する、と強調した。つまり、彼は、リベラル・エデュケーションの知識が、古典人文学者と功利主義者の両サイドの要求、つまり「そのものの価値」と「力としての価値」を満足させると考えていた。それゆえ、彼のカリキュラム論は、若干の例外を除く広い分野におよぶものであり、とりわけ古典語の支持と科学の潜在的諸力、特に社会科学の擁護という論争の多い両極を包括するものとなった。

V. セジウィックのリベラル・エデュケーション論 — 古典語の首位性の批判

彼のリベラル・エデュケーション論は、彼が生きた時代の諸学の成果を集積的に取り入れようとした点に特徴がある。彼はリベラル・エデュケーションの伝統とそれが個人に与える利益的効果を信じており、変化しつつある社会の要求に見合うように、知識の伝統的概念と近代的概念の

統合的分析 (synthetic analysis) を試みた。その成果は、ファラー (F. W. Farrar) の編集した『リベラル・エデュケーションに関する論評』(1868) に所収された9論文の1つ「古典教育の理論」に表されている。⁽⁴²⁾

(1) 「自然の教育」と「人為的な教育」

そこで彼の分析は古典語教育の特権的地位の批判とその欠点を指摘することになる。その際彼は、「自然の教育」(natural education)と「人為的な教育」(artificial education)とに区別する。「自然の教育」は、人間の基本的な欲求や関心に基づくものを教えることである。その内容は、専門的 (professional) 或は職業的 (commercial) な教科を含むと同時にリベラル・エデュケーションの教科も含んでいる。ここで後者の意義についてこの様に説明している。「人間は専らその専門技術 (métier) のために訓練されるべきであり、リベラル・エデュケーションというものを何ら共有すべきでない、との言に誰も満足しまい。と言うのは、誰もが自分にとって他人にとっても重要な余暇 (leisure) を有するので、彼はそれを適切に使用するよう教えられるべきである。」⁽⁴³⁾

人間は、職業以外に重要な役割 (例えば社会的・公民的活動) を担っている。それを満たすのがリベラル・エデュケーションであり、それは職業から離れた個人の余暇領域に位置づけられる。彼は現代生活を労働一余暇と捉え、リベラル・エデュケーションを後者に位置づけた。そして、リベラル・エデュケーションの目的は、「若者に最高の教養 (highest culture) を与えることであり、達成しうる最善の理想 (best ideal) により彼らを活動的、認知的、美的諸能力の十全にして、調和のとれた行動へと導くこと」であるとした。「最善の理想」の内容は決定されていないが、彼は「自然の教育」が、その構成要素の基礎を築くとした。⁽⁴⁴⁾このように彼は古典的な教養概念に、近代的な労働一余暇およびそれと関わる教育の形式を、意味内容として込めようとした。これは「自然の教育」の傘下に位置づけられたのである。

他方、「人為的な教育」は、ある事柄を知るために、その基礎となる他の事を学ぶ手段的な教育を指している。それゆえ、「教養の十分発達した人は、それを忘れることに満足するだろう。これは極端な例であるが、教育システムがここに近づくにつれて、少年の習う教科が教養人の思考のほんのわずかしき占めなくなるにつれて、そのシステムは自然的というよりむしろ人為的と呼ばれ得る」⁽⁴⁵⁾。そして彼は古典語教育を卓越した人為的教育と見なした。彼の古典語教育の批判は、その教育的価値が過大評価されていること、並びに有用な知識とはかけ離れていることに対して向けられている。勿論、古典語の知識がその専門分野 (ギリシア語は聖職者に、ラテン語は法律家や学者に) において有用であることは否定しない。その擁護者は、古典語の知識が、「真にリベラルな教養」(truly liberal culture) であるとか、「文法の普遍原理」(universal principles of grammar) であるとか、「言語学 (philology) への最高の導入」であるとか、「英語や近代語の真の知識に不可欠」であるとか主張する。しかし例えば、言語学は「純粋に好奇心」(pure curiosity) から学ばれるにすぎない。「……そのような

学問は、その社会的重要性からみて物理学、化学、天文学、動植物生理学、の諸科学の下位にランクされねばならない。これらは、（好奇心に与える満足感に加え）人類の物質的豊さに多大な影響を及ぼしてきたし、これからもその可能性を約束する⁽⁴⁶⁾からである。

(2) 科学教育の優位性

また、生活に最も相応しい訓練という観点からしても、古典語は物理学や化学に劣っている。即ち後者は、認識能力（cognitive faculties）の訓練、客観的観察力の発達、因果関係の推論を高めるうえで優れている。しかし、科学と文学が対立関係で捉えられ、二者択一の選択を迫る考え方には、彼は批判的である。もし仮にそうせざるを得ない場合、「彼らが他の仲間と交流し得るのに最も相応しい学問が選ばなければならない」⁽⁴⁷⁾。セジウィックにとって、それは外的世界の知識である科学であった。原則として科学と文学のいずれの教育も必要とされるのである。文学は次の点から支持された。「全ての少年は文学を学ばなければならない。そうすれば、彼らは知的に詩歌や修辞法を楽しむことができよう。また、彼らの歴史への関心が呼び起こされ、刺激され、導かれよう。また、彼らの視野や同情心が、高貴で、微妙で、深遠な思想や、洗練され、高尚な感情を理解することに依って拡大、拡張されよう。更に、人間性の多様な発展を理解することは、その後常に彼らの中に、真の人間らしい教養の源泉と精髓をとどめるであろう。」⁽⁴⁸⁾彼は、このように文学の重要性も指摘したが、今や自然科学が教養と教育の主要な構成要素であり、「自然の教育」であるとして、その卓越性を強調した。

かくて、セジウィックのカリキュラム論は、古典的システムの弱点を指摘し、とりわけ、今日的に有用である科目、文学、自然科学、近代語をふくめた内容に変更されようとした点に帰結される。それは、カリキュラムの内容として古典文学よりも物質的豊さと関係のある自然科学を重視し、生活との直接的な関連性と実用性を強調したものであった。また現代の方法にも示唆を与える様な興味深い記述が見られる。「なるほど少年時代の学習分野は、厳密に制限されかつ入念に選択されねばならないが、しかしそれらの内容は彼らが生きている様々な知的世界を代表するものでなければならない。少年は多くの些細な事柄に翻弄されるべきではない。彼はあらゆる可能な教育技術によって物事を理解できるようにされるべきだが、言葉を暗記させられるべきではない。しかし、現在の水準に基づいて、完全に教養に裏付けられた判断（thoroughly cultivated judgement）をなし得るためには、彼の教育は多方面にわたってなければならないし、彼は多様な知的体系（methods）を教授されなければならない。」⁽⁴⁹⁾

VI. ハックスレイのリベラル・エデュケーション論—功利主義的枠組み

(1) 「力」としての知識

ハックスレイのリベラル・エデュケーション論⁽⁵⁰⁾の特徴は、その教育が有用性を持つ限りリベラルであると見なすところにある。彼によると、人間の生活と運命はチェスのゲームの様なものであって、そこでは世界はチェスの盤、宇宙の現象は駒、自然界の諸法則はゲームの規則で

ある。「対局者は我々から見えなくされている。我々には、相手のプレーがいつも公平で、正しくて、辛抱強いということがわかっている。しかし、もう一つ判っていることは、つらいことに、その相手は決してさしそこねを見落とさないし、また知らなかったからといっても少しも手加減しない、ということである。うまくさす者には、強者が自分の力を楽しむ時のようにべらぼうに気前良く、最高の賭金が支払われる。ところが下手にさす者は、詰まされてしまう。ーじわじわと、だが容赦なく。⁽⁵¹⁾」それゆえ、教育とは、この力と戦うために、ゲームの規則を学ぶことなのである。つまり、「教育とは、知性に大自然の諸法則を教え込むことである。そして私は、この大自然という名前のなかには、諸事実とその力だけではなく、人間とその生活の仕方をも含めている。そこで教育とは、感情と意志とが自然の諸法則と調和して働くことを真剣に、心から願うように形成することである。⁽⁵²⁾」

大自然そのものは、人間の身体を通して、狭隘だが徹底して、リアルにその生活環境に見合う自然の教育を与えるのである。この「自然の教育」(Nature's education)は、それを学ばない者は、死を意味するゆえに、生命の維持に直接関わるものである。

しかし、大自然の教育は言葉なき殴打を加えるが、その前ぶれを会得し、その被害に会わないように、「人為的な教育」(artificial education)がそれに先んじて必要となる。ハックスレイにとって、この人為的な教育がリベラル・エデュケーションなのである。「リベラル・エデュケーションは、自然の諸法則に違反することがもたらす大きな災いを免れる様に、人間を準備してきただけではなく、大自然がしおきと同様物惜しみせず与えてくれるほうびを、喜んでしかもしっかりと受け取る様に人間を訓練してきた人為的な教育である。⁽⁶³⁾」この教育を受けた人は、大自然の偉大で根本的な真理についての知識とその働きの諸法則についての知識を身につけているのであり、その情熱は「敏感な良心に従う、強靱な意志」によって統制され、また「大自然の美であれ、芸術の美であれ、全ての美を愛し、全ての悪を憎み、他人を自分自身のように尊敬することを学んでいる」のである。

このようにハックスレイはリベラル・エデュケーションが自然の諸法則の知識を与えることと規定したが、その具体的な内容として、自然科学的、道徳的、美的要素を想定している。しかしミルがその内面的価値をも評価していたのに対し、ハックスレイは伝統的に蓄積されてきたリベラル・エデュケーションの価値について言及してはいない。その上、これらの知識が如何にあるいは何故、大自然の諸法則と調和され得るのか、その関係性についても具体的に示していない。

彼の言う「大自然」の思想は、世界を突き動かしているあらゆる現象を指すのであり、自然法則のみならず、全ての行為の指針となる道徳律をも含んでいる。「全ての道徳律には、それぞれ理由というものがあるが当然あって、また十分明白なものである、ということは言うまでもない。言いかえれば、窃盗や嘘は、手を火のなかに入れたり、屋根裏部屋の窓から飛び降りたりするのと同じように、きつと悪い結果をとまう⁽⁵⁴⁾ということである。」つまり人間は、生命を維持

していくために、物事を予測し、探知できる知識を持つことが必要となるのであり、リベラル・エデュケーションがこの過程の知識を提供しなければならないのである。

(2) 学校教育の批判

ところが、ハックスレイは彼の考えるようなリベラル・エデュケーションが、現在の初等・中等・大学のいずれの段階でも—彼は全階梯をその対象としている—与えられていないと批判している。「もしリベラル・エデュケーションについて私が抱えている考えが正しいならば、そして我が国の現在の教育施設について私が述べたことも真実ならば、次のことは明らかである。即ち、リベラル・エデュケーションの理想と現実の間には如何なる種類の関係もないこと。また、我が国の学校の最も優れたものも、大学教育の最も完璧なものも、狭隘で、偏った、本質的に非リベラル・エデュケーションしか提供していないということ。……必要なものは、リベラル・エデュケーションの現実であって、その単なる名目ではないのである。⁽⁵⁵⁾」

彼は、初等学校で、道徳教育を最も重視したが、実際にはその教育はなされていないし、その上、歴史、政治、自然界の諸法則についても全く教えられていない、と見ていた。中等学校では、リベラル・エデュケーションの名のもとに、他の目的が公然と犠牲にされているが、現実には彼が主張する、「事実をありのままに見る力」を与える「現代地理、近代史、近代文学、言語としての英語、自然・精神・社会の諸科学の分野は、初等学校よりも中等学校において、さらに完全に無視されている」⁽⁵⁶⁾のであった。

古典語について彼は、その学問に内在している価値と、教科としての実際面での価値とを区別して論じている。前者の価値は、古代文化史が真理として見いだす事実と、進歩の法則を発見する準備としての学問である事に求められる。その意味で古典語は尊重されなければならないが、しかし、彼はそれがリベラル・エデュケーションの基礎としては相応しくないとしている。その理由は、古典語教育が、形式と規則の暗記であること、著者の価値を考慮しないこと、寓話の意味の程度が低いこと、古典語を嫌いにさせること、などであり、また実際に古典研究の真価である美と人間性の探究と鑑賞に至るまでの余裕など、生徒には見られないところから「パンのかわりに、石を与えるようなものである」⁽⁵⁷⁾からであった。

大学教育についても批判的である。イギリスの大学は、古典文学と数学を専ら教えており、知的進歩も哲学的思索もみられない単なる「青年たちの寄宿学校」に成り下がっている。学識ある人はむしろ大学の外に多く見られるのである。他方、ドイツの大学では、今や歴史学、哲学、言語学、物理学、文学、さらに神学のあらゆる分野で深く徹底した研究がなされている。それは、まさに「科学の開拓と大学教育に一生を捧げる学識者たち」の共同体として、文字どおりの「総合大学」として機能している。オックス・ブリッジもこの様に改革されない限り、リベラル・エデュケーションは、パブリック・スクールで手に入らないと同様、そこでも手に入れないのである。

かくして、ハックスレイの理想とするリベラル・エデュケーションの内容として、古典文学は

ふさわしくなく、道徳、社会科学、自然地理学、近代文学、歴史が挙げられている。特に、近代文学は、一般教育の内容として含まれている。それは「洗練された喜びのあらゆる源泉のなかで、最大のものだからである。またリベラル・エデュケーションの大きな効用の一つは、我々がこの喜びを味わえるようにしてくれることである。⁽⁵⁸⁾」しかし、ハックスレイが「大自然の諸法則との調和」という命題をリベラル・エデュケーションの真随としたことを想起すれば、近代文学を入れる意味は不明である。このことは、彼が提示した自然の概念の不明瞭さや、また功利主義的視点に基づいて、リベラル・エデュケーションの知識を身につけた理想型を明確に掲げなかったことと無関係ではあるまい。

いずれにせよ、ハックスレイのリベラル・エデュケーション論は、人間はすべて自然の諸法則に支配されているのであり、その生命・存在の維持は、これらの諸法則を人為的な教育、つまりリベラル・エデュケーションを通して「大自然の偉大で根本的な真理とその働きの法則」を知ることによっているというのであった。その意味で、これは力としての知識を専ら信奉した、比較的単純化され、限定されたリベラル・エデュケーション論と言える。

VII. アーノルドの教養 (culture) 論—完全性の追求

(1) 教養の意義

アーノルドの教養論⁽⁵⁹⁾の特徴は、ニューマンと同様にその理念の源泉を古代ギリシャ精神に求める一方で、ミル以上にその社会改良の効果を強調している点にある。彼の社会認識では、フランス革命と産業革命によって古い世界が崩壊し、それに代わって出現した巨大で不安定な民主主義社会は、自由の名の基で如何なる方向も示さず、「自分の好きなようにすること」⁽⁶⁰⁾を徳として信仰し、かつ物質的進歩に自己満足的に酔いしれて、あくなき富の集積に奔走し、機械と財とを崇拜する社会に陥っていた。こうしたヴィクトリア社会の弊害から救済する文化の精神的支柱を古代ギリシアの理想とする「完全性」にその価値を見いだしたのである。こうして彼は、教養をイギリスの現在の窮境を大いに救うものとして推奨している。「教養とは、我々の総体的な完全を追求することであり、それにはまず、我々に最も関わりの深い全ての問題について、世界でこれまでに考えられ語られてきた最善のものを知り、さらにこの知識を通じて、我々のおきまりの思想と習慣とに対して、新鮮で自由な思想の流れを注ぎかけるようにする」⁽⁶¹⁾ことを意味する。従って、教養は単に虚栄心、排他心、好奇心を動機とするものではない。

次にアーノルドはイギリス社会を俯瞰し、その社会構造を三つの主要な階級—野蛮人 (Barbarians)、俗物 (Philistines)、大衆 (Populace)—に分け、そのいずれが教養の中心を担い得るか、各々階級に特徴的な思想を批判的に分析する。「野蛮人」(貴族階級)の時代は、終ってしまった。彼らの美質である高潔な精神、平静さ、洗練された挙措は安定した時代には価値があるが、急速な変化の時代にはそれは指導性を発揮しえない。彼らの教養は一般に外面的であり、優美と英知を備えた真の教養とは言えないし、しかも思想性を欠いている。「俗物」(中

流階級)は中心をなすには、あまりに独善的で、偏狭で一面的、しかも「ヘブライ的」即ち生活の宗教的側面のために他の全ての側面を犠牲にする傾向が強いこと、それゆえ真の人間の完全からはほど遠いのである。「大衆」は巨大な部分であるが、あまりに粗野未熟で盲目的である。⁽⁶²⁾

しかし、教養は、我々が通常の自己を超えた最良の自己をもっていることを教えてくれるし変容されざる自己を最良の自己へと高めてくれる。「教養は我々の注意を人間社会の営みのなかにある自然の潮流とその絶えざる働きとに向け、我々をして我々の信仰をある一人のひととその行動に釘づけさせない。教養は我々に彼の良い側面を悟らせるだけではなく、彼のなかで如何に多くのものが必然的に制限されており、自由が増し未来が開けたような感じを覚えさせる。⁽⁶³⁾」

アーノルドにとってこの可能性が看取できる層は、偉大な「俗物」、とりわけその主要な牙城となる清教徒もしくは新教的非国教徒(Nonconformists)であった。事実彼らに対してアーノルドの意が大部分注がれている。彼らはヘブライ傾向を強く持ち、その行動を尊重しており、実際それは道徳的性質、正直、清廉潔白の行状への本能となって現われているが、しかし彼らにはヘレニズム、優美と英知の原理が全く欠けている。アーノルドの教養の理念、即ち「人間の完全性を私心なく追求する努力」の理想を達成するには「今や、ギリシア傾向を持ち、その知識を讃えるべきである。」彼らの内面にそうした働きかけをし、彼らの精神を救済することが、教養の役割となるのである。それは更に「教養の持つ大きな熱意！—それらを広める事に対する熱意⁽⁶⁴⁾」によって、具体的には特に中流階級に「国家」による中等教育を提供する事を通して、国民的全体に普及・啓蒙されることによって、当代イギリスの抱える諸々の弊害—その偏狭さ、地方人根性(provinciality)、卑俗さ、中心性の欠如、独善性—が取り除かれるとアーノルドは考えた。

(2) 教養の本質

①「完全性」の追求

こうしてアーノルドにとって「教養」の本質は、古代ギリシア精神に範を求めた全体的、調和的、内面的、一般的完全性を学ぶこととそれを追求することであり、同時に社会の「現在の窮境」を克服することであった。つまり教養は単なる知識体系にとどまらず、社会の諸活動とその目標および評価の基準となり、社会的に重要な事柄に貢献して初めてその役割を完遂することになる。それゆえ「完全性」を追求する場合、科学的な熱意、事物をありのままに見ようとする欲求と善を行おうとする道徳的、社会的な熱意の両者が不可決となる。「真理」は何れに存するのか、あるいは何れの見方が「公平無私」か、教養はその知識と力の源泉として働くのである。アーノルドは、事物をありのままに見ることは、「宇宙の秩序の認識に近づこうとする、—この宇宙の秩序が世界において意図され目標とされているように思われるのであり、それに従うことが人間の幸福でありそれらに逆らうことが人間の不幸なの

であるが、つづめて言えば、神の意志を知ること⁽⁶⁵⁾に導くという。

教養の持つ「完全性」に、アーノルドは三つの属性を求めている。まず第一に、個人の孤立的な発展ではなく、社会構成員全体の一般的な完全 (general perfection) でなければならないこと。第二にすべての力の円満な完全 (harmonious perfection of all powers) であること。つまり人間性の美しさと価値とをつくる全ての力の円満な発展であり、ある一つの力だけを他を犠牲にして過大に発展させられることではない。第三に、内面的状態に存する完全 (perfection in inward condition) である。つまり、あるものを持つことよりもあるものになることに存する外面的境遇ではなく、精神と霊との内面に存する完全である。

さらにこの「完全性」の概念により、現実のビクトリア社会が投影され、生活の質が診断される。先に述べた中流階級に代表されるように、その富める産業社会にあって、人々の思想は凡俗な潮流に押し流されている。いまやイングランドに求められているのは、全体的調和的完全性であり、人間の完全性が志向する「人間性の特殊な威厳、豊さ、幸福を形づくる思想と感情との天賦 (gifts) の、効果がいよいよ加わっていくことと、一般的な円満な発展」とである。

それでは一体、「教養」を社会全体の一貫した原則とした時に、それが如何にリベラル・エデュケーションと直接的な関わりを持つのか、また何が「人間性の美しさと価値とをつくる全ての力の円満な」発展を促進するのか。それは、人類の遺産である「人間の経験の声のすべて」 (all the voices of human experience) を通じて追求されるのであり、芸術、科学、詩歌、哲学、歴史、宗教といった知的、美的、宗教的に卓越した精神作用によって、完全性の課題の解決がより充実性と確実性とを与えられるのである。

カリキュラムについては、『欧州大陸の学校と大学』 (1868)をはじめ学校調査会報告書に見られるが、そこでは科学を含む広いカリキュラムが支持されている。しかし、ヘレニズム精神への回帰は、当然古典人文学に重きを置くことになる。それは文学や詩の人文的、道徳的価値の確信や、科学を含めた他教科に対するそれらの教育的意義の優越性の擁護へとつながった。文学や詩は近代科学の成果と我々の行状や美の追求とを関係づけるのに役立つ諸々の力を与えてくれるからである。

② 社会との関わり

しかし、完全性は個人だけでは達成されない。それゆえ教養は、排他的で特権的少数者によって享受されるべき階級的役得ではなく、社会構成員全員へと浸透することによりその目的とする「完全性」を達成する。教養は「世界において考えられ知られた最善なものを至るところに流布しよう、すべての人々を優美と英知との雰囲気の中に生活させ、自分が思想を用いる様に、自由に一思想に養われつつもそれに束縛されずに一思想を用いることができるようにしよう、と努める⁽⁶⁷⁾」のである。

こうした社会的観念を身につけ、かつそれを普及し流布する教養人は、「平等の真の使徒」

(true apostles of equality)である。彼らは時代の最善の知識と思想であり、それゆえ優美と英知との真の根源であり、その最善の知識と思想を社会の一方から他方へと伝達し、「教養あり学問ある人々の小集団の外に」普及することこそアーノルドが意図していたことであった。その結果、陳腐な考え方、階級的、宗派的偏見が払拭され「階級がなくされ」、社会の統合と有機的共同体の成長が図られると彼は考えた。

アーノルドは社会批判的側面としての「教養」の概念を強調し論を展開した。そして彼の理想に反する産業、商業社会の悪しき傾向(機械、物質、個人、資産への没頭)、不調和で敵対的世界が強まる中で、彼は「教養」を統一の視点にすえ対抗しようとした。その基盤となる知識人、つまり「平等の使徒」は三大階級のなかに異邦人(alien) —自分の階級的精神によってではなく主として一般的な人間精神、人間的完全の愛好によって導かれる人々として存在するのである。

しかし、「教養」によって階級をなくし、無称序を鎮め合法的に革命が達成されようか。教養は、全体としての「最善の自己」を実現するための機構と秩序を備え、神聖にして権威の真の中心である国家の理念を、アーノルドは我々に想起させるが、もしそうだとしたら、現実に教養は人民の革命や蜂起に対し、階級対立を基礎とする国家の秩序の維持と鎮庄あるいは反革命という形で作用しないであろうか。また、彼は、社会科学の諸文献に学ぼうとせず「事実をありのままに見る」ことを教養の出発点としたが、彼自身中流階級の視界に遮られ国家の本質を見抜けなかったことを知るとき、彼のいう「勝ち誇った良識の及ばぬところに人間性の広々とした領域がある」ということを悟らなかつたであろうか。これらの疑問が残るが、しかし『教養と無称序』は「一九世紀後半における英国資本制社会の諸矛盾が当代の著名な教養人の目にどう映じたかの記念碑であるが、不完全を含みつつ、教養が語られるとき、その出発点を示す古典となつ⁽⁶⁸⁾」たのである。

Ⅷ. むすびにかえて

5人の論者各々は、その人間観、知識観、社会観及びそれらの相互関係の捉え方の相違から、リベラル・エデュケーションの分析、評価の仕方に多様性が認められる。しかし、共通の視点はリベラル・エデュケーションの役割を、①古典人文学の教育的価値を認める(ハックスレイを除く)、②「力」としての知識に信頼を置き、職業とは離れた社会的価値・功利的優先性を強調する(ニューマンを除く)、③知識の拡大、即ちその内容を古典文学に限定せず、当時発達しつつあった諸科学を取り入れた一般カリキュラムに賛成している、という3要素の相互作用から、リベラル・エデュケーションの意義を積極的に評価したことにある。

また程度の差はあれ5人とも時代の担い手である中産階級の意識からリベラル・エデュケーションを従前よりも広い社会階層(伝統的には貴族・上流階層を主に対象としていた)、多くの個人々人への普及を提唱した。例えば、ニューマンは、ジェントルマン、市民層、専門職層との関連

を強調しているが、すくなくともその理念は階層に関わりなく誰しもが享受できるとみている。ミルは専門職層、市民層を強調しているが、特に知識階級に対して「リベラルな知識」の社会各層への橋渡しの役割を期待している。セジウィックは聖職者、文学者のリベラル・エデュケーションから知的市民層への拡大を主張している。またハックスレイはそれが誰にとっても生命を維持するための呼吸の様なものであると見なしていることから、その対象を限定しないで最も広い捉え方をしている。アーノルドは「教養人は平等の真の使徒」であり、彼らが「最高の知識と最善の思想」を社会に広く流布することを望んでいた。そして彼ら5人は、社会的価値がそうした「知識」の普及により形成され、自律的な個人と社会の共同善が実現されることを期待した。

全体として、いずれの論者もリベラル・エデュケーションの価値を誇大視しているが、その理由は産業社会においてその価値を正当化するためにおこなった議論の範囲の広さと多様さから認められるのであり、リベラル・エデュケーションのもつ知識の作用や性格から彼らの時代におけるその存在理由と意義を問うていた。

即ち、「リベラル」という言葉が、自律性、自発性を意味し、それは不断の努力・精通を通じて獲得され、無知・偏見・迷信の束縛から解放された精神の自由な状態を意味する。というような、リベラル・エデュケーションの本来的で歴史的な意義を彼らは認めかつ継承しながらも、その内容をリベラル・エデュケーションの確立期であるヨーロッパ中世以来の普遍的で完結したものとは捉えずに、近代産業社会に対応する内容、つまり彼らの時代に見合った近代諸科学の成果を取り入れることによって、伝統的概念を変容させ、リベラルな知識の有する意味を広義に解釈し、再生を図ろうとした。しかし、この論証の過程で産業社会におけるリベラルな知識が職業準備的意味を持たないとする観念は、実際にはリベラル・エデュケーションがリベラル・プロフェッションの準備教育の意味を持つことから、説明上矛盾すると思われるような代償を払わねばならなかった。しかもそれ以上にリベラル・エデュケーションの知識は社会及び個々人の救済の手段として承認され、その役割をも担わされることになった。

かくして、リベラル・エデュケーションの知識は、有形無形を問わず、その学問が生み出す精神の高貴さという点で「善」(good)であるし、さらに社会的価値や影響という点で「力」(power)を持つ、とする知識観を大義名分に支持され、そして時代精神 (Zeitgeist) とギリシア精神との往還のなかでその理念が再三吟味され生き永らえながら、西欧の歴史のなかで醸成されることになった。

〔注〕

(1) リベラル・エデュケーション (Liberal Education) は、「一般教養教育」、「教養教育」、「自由教育」等の訳語が当てられるが、本稿は「リベラル・エデュケーション」のままで使用する。

尚、本稿作成にあたり以下の文献を参考にした。

R. G. McPHERSON, *Theory of Higher Education in Nineteenth-Century England*
(University of Georgia Press, 1959)

D. L. Wagner (ed.), *The Seven Liberal Arts in the Middle Ages* (Indiana University Press, 1983)

S. Rothblatt, *Tradition and Change in English Liberal Education-An Essay in History and Culture-* (Faber and Faber, 1976)

E. D. Martin, *The Meaning of A Liberal Education* (W. W. Norton & Co. 1926)

L. G. Locke, W. M. Gibson, G. Arms (eds.), *Toward Liberal Education* (Holt, Rinehart and Winston, 1962)

P. R. H. Slee, *Learning and a Liberal Education - the study of modern history in the University of Oxford, Cambridge and Manchester, 1800-1814*
(Manchester U. P., 1986)

A. D. Culler, *The Imperial Intellect - A Study of Newman's Educational Ideal*
(Yale U. P., 1955)

H. R. Bowen, G. K. Douglass, *Efficiency in Liberal Education* (Mcgraw-Hill Book Co., 1971)

F. W. Garforth, *John Stuart Mill's Theory of Education* (Martin Robertson, 1979)

E. Alexander, *Matthew Arnold and John Stuart Mill* (Routledge & Kegan Paul, 1965)

W. F. Connell, *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold* (R. K. P., 1950)

(2) 5人の論者の選択にあたっては、次の論文に負うところが大きい。

Ralph White, *The Anatomy of a Victorian Debate: An Essay in the History of Liberal Education* (British Journal of Educational Studies Vol. XXXIV, No. 1 Feb. 1986)

(3) 拙稿「19世紀イギリス中等教育における『基本財産』(endowment)をめぐる論争」(東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室『研究集録』第18号 昭和62年)を参照願いたい。

(4) C. Stray, *Culture or Discipline? The Redefinition of Classical Education, Chapter 2*

- of The Development of the Secondary Curriculum, edited by M. H. Price (Croom Helm, 1986)p. 10 ff.
- (5) The Classics in Education,
Report of the Committee appointed by the Prime Minister to inquire into the Position of Classics in the Educational System of the United Kingdom (27th Nov. 1919) p. 32
- (6) C. Stray, op.cit. p. 16
- (7) F. M. Turner, The Greek Heritage in Victorian Britain (Yale University Press, 1981) p. 5
- (8) C. Stray, op.cit. p. 13
- (9) ibid. p. 12
- (10) ibid. pp. 13-14
- (11) 村岡健次『ヴィクトリア時代の政治と社会』（ミネルヴァ書房, 昭和55年）特に、「19世紀のジェントルマン教育」（189-191頁）を参照。
- (12) C. Stray, op.cit. p. 14
- (13) J. H. Newman, The Idea of a University, edited with notes by M. Masuno (Taiseisha, 1950) を使用する。
J. H. ニューマン『大学で何を学ぶか』P. ミルワード編, 田中秀人訳,(大修館書店, 1983) を参照した。
- (14) ibid. p. 5 同前書 9頁。
- (15) ibid. p. 28 同前書 36頁。
- (16) ibid. p. 6 同前書 10頁。
- (17) ibid. pp. 7 - 8 同前書 11-12頁。
- (18) ibid. p. 6 同前書 10頁。
- (19) ibid. p. 4 同前書 7頁。
- (20) H. Tristram (ed.), The Ideal of a Liberal Education, A Selection from the Works of Newman (George G. Harrap & Co. LTD, 1952) p. 26
- (21) Newman, Knowledge viewed in Relation to Professional Skill (discourse VII) p. 85ff. 前掲書 109頁以下。
- (22) Newman, op.cit. p. 78 前掲書 99-109頁。
- (23) ibid. p. 26 同前書 34-35頁。
- (24) ibid. p. 27 同前書 35頁。
- (25) ibid. p. 66 同前書 86頁。
- (26) J. S. Mill, Inaugural Address Delivered to the University of St. Andrews, Essays on Equality, Law, and Education, Collected works of John Stuart Mill vol. xxi, edited by J.

M. Robson (University of Tronto Press, 1984) を使用する。

J. S. ミル『ミルの大学教育論』竹内一誠訳, (御茶の水書房, 1983) を参照する。

- (27) *ibid.* p. 218 同前書 3 頁。
- (28) *ibid.* p. 218 同前書 4 頁。
- (29) *ibid.* p. 219 同前書 6 頁。
- (30) *ibid.* p. 223 同前書 14 頁。
- (31) *ibid.* p. 225 同前書 18 頁。
- (32) *ibid.* p. 226 同前書 21 頁。
- (33) *ibid.* p. 229 同前書 26 頁。
- (34) *ibid.* p. 233 同前書 36 頁。
- (35) *ibid.* p. 233-4 同前書 37 頁。
- (36) *ibid.* p. 247 同前書 66 頁。
- (37) *ibid.* p. 251 同前書 76 頁。
- (38) *ibid.* p. 254 同前書 81-2 頁。
- (39) *ibid.* p. 247 同前書 66-7 頁。
- (40) *ibid.* p. 247 同前書 67 頁。
- (41) R. White, *op.cit.* p. 51
- (42) H. Sidgwick, *The Theory of Classical Education*,
Essays on A Liberal Education, edited by Rev. F. E. Farrar (Macmillan & Co.,
1868) を使用する。
- (43) *ibid.* pp. 86 - 87
- (44) *ibid.* p. 87
- (45) *ibid.* p. 87
- (46) *ibid.* p. 94
- (47) *ibid.* p. 128
- (48) *ibid.* p. 130
- (49) *ibid.* p. 136
- (50) T. H. Huxley, *A Liberal Education: And Where to Find it* (1868)
Science and Education Essays (D. Appleton and Company, 1896) を使用する。
トマス・ヘンリ・ハクスリ, 『自由教育・科学教育』佐伯正一, 栗田 修訳 (明治図書,
1966)「自由教育-そしてそれをどこに見出すべきか (1868)」を参照する。
- (51) *ibid.* p. 82 同前書 14 頁。
- (52) *ibid.* p. 83 同前書 15 頁。
- (53) *ibid.* pp. 86-6 同前書 17 頁。

- (54) *ibid.*, p. 88 同前書 20 頁。
- (55) *ibid.*, p. 108 同前書 35-6 頁。
- (56) *ibid.*, p. 93 同前書 24 頁。
- (57) *ibid.*, pp.100-102同前書 29-31頁。
- (58) *ibid.*, p. 109 同前書 36-7 頁。
- (59) M. Arnold, *Culture and Anarchy*,
An Essay in Political and Social Criticism, by Arnold (Smith, Elder, & Co., 1891)を
使用する。
- マシュー・アーノルド『教養と無秩序』多田英次訳,(岩波文庫, 昭和40年改訂版)を参照する。
- (60) Chapter II の表題 ‘Doing as One Likes’ p. 33ff. 同前書90頁以下。
- (61) *ibid.*, p. viii (preface), 同前書10-11頁。
- (62) Chapter III ‘Barbarians, Philistines, Populace’ p. 59ff. 同前書123頁以下。
- (63) *ibid.*, p. 28 同前書 84 頁。
- (64) *ibid.*, p. 30 同前書 87 頁。
- (65) *ibid.*, pp. 7-8 同前書 60 頁。
- (66) アーノルドの教育調査報告書および主な教育関係文献は以下の通り。
- ・ Reports on Elementary Schools 1852-1888. (except 1859, 1865)
 - ・ The Popular Education of France, with Notices of that of Holland and Switzerland.
(1861)
 - ・ The Twice Revised Code. (1862)
 - ・ A French Eton. (1864)
 - ・ Schools and Universities on the Continent. (1868)
 - ・ Report on Higher Schools and Universities in Germany. (1874)
 - ・ Special Report on Certain Points Concerned with Elementary Education in Germany,
Switzerland and France. (1888)
- (67) *ibid.*, p. 31 前掲書 88 頁。
- (68) 多田英次, 同前書解説部分 290 頁。

(本研究は昭和62年度文部省科学研究費奨励研究(A)の成果の一部である。)